

高等教育機関における日本と米国の 発達障害学生支援の比較

小笠原 哲史

1. はじめに

近年、わが国の高等教育機関に在籍する発達障害のある学生数が急増しており、その受け入れや修学支援、就職支援の必要性が高まっている。日本学生支援機構(2015)の調査によると、2014年度高等教育機関に在籍する障害学生は、14,127人であり、その内発達障害学生は2,722人と報告されている。障害種別に見ると、発達障害学生が昨年度から増加数最大となっている。しかし、専門部署・機関を設置している(10.1%)、専門委員会を設けている(20.0%)であり、組織的な対応よりも、教職員個々人の貢献によって、配慮、支援がされているところが多く、十分に配慮が行き届いていない現状がうかがえる。一方で、2006年に国連総会で採択された「障害者の権利

に関する条約」(以下、障害者権利条約)に、わが国は2007年に署名し、2011年には障害者基本法の改正、2013年には障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(以下、障害者差別解消法)を制定し(施行は2016年4月)、2014年同条約を批准した。

この障害者差別解消法によって、高等教育機関においては、国公私立問わず不当な差別的取扱いが禁止され、国公立大学では、合理的配慮の不提供の禁止が法的義務として定められ、私立大学では努力義務として定められた。こうした動きの中で、発達障害学生支援は各機関において喫緊の課題となっている。一方で、米国においては、障害学生はおよそ70万人との報告があり、約51%が発達障害学生と報告されている(NCES, 2011)。障害学生支援の根拠となる法律の制定も障害者リ

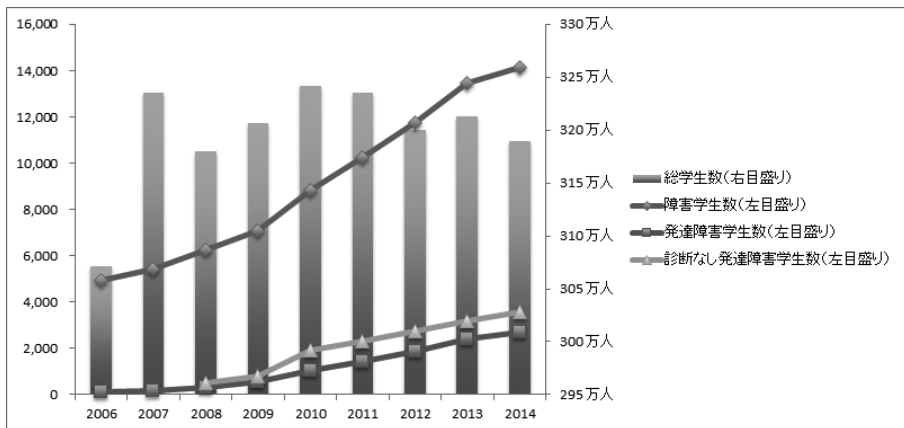


図1 日本の高等教育機関に在籍する総学生数と、障害学生数の変化

ハビリテーション法504条(1973)、ADA(1990)と日本に先駆けており、その文化の違いを考慮に入れることは必要だが、米国での発達障害学生支援を参照することは、わが国のこれからの発達障害学生支援を考える上では有用と考えられる。

2. 日本と米国の高等教育機関における障害学生の統計情報、教育制度

わが国の障害学生数に関しては、日本学生支援機構が2005年度から「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」を毎年行い、全国の高等教育機関に在籍する障害のある学生数を調査・報告している。その報告によると、総学生数はほぼ変わらないのに対し、障害学生数は年々上昇している(図1)。

発達障害学生については、2006年度から調査が開始された。その時点で127名だったが、2014年度では2,722名と約20倍に増加している。また、日本学生支援機構は、発達障害学生について、診断書はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を受けている学生についての調査も2008年度から行っており、2014年度は3,569名と報告されている。診断書ありの学生と合わせると6,291名となり、障害種別で最も多い割合を占めている。しかし、総学生数に対する割合はわずか0.19%である。小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(文科省, 2012)によると、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%と報告されている。また、義務教育終了後、高等学校への進学率は98.3%(文科省, 2012)、高等教育機関への進学率は80.0%(文科省, 2014)と報告されている。年次が異なるため、単純な比較はできないが、発達障害があり、学修上の困難を抱えていながら何の配慮も受けていない学生が多くいる可能性が示唆される。

一方米国では、米国教育省の全米教育統計センター(National Center for Education Statistics:

NCES)が高等教育機関における障害学生の調査を行っている。NCESは2011年に2008年度の調査を報告している。NCESの報告と日本学生支援機構の調査報告の比較を表1に示す。

先述の通り、米国の高等教育機関に在籍する障害学生のうち、約半数が発達障害学生であることが見て取れる。また、障害学生数の在籍率(障害学生数÷総学生数)は日本の0.44%に対し、米国3.70%と約8倍、発達障害学生の在籍率は日本の0.19%に対し、米国1.89%と約10倍の開きがある。

表1 日米の障害学生数

	日本 (2014年度)	米国 (2008年度)
総学生数	3,189,744	19,102,814
障害学生数	14,127 (0.44%)	707,000 (3.70%)
発達障害学生 学生数	6,291 (0.19%)	360,570 (1.89%)

また、障害種別を見ると、日本ではASD、ADHD、LDの順に学生数が多いのに対し、米国ではLD、ADHD、ASDと逆転している。

表2 日米の発達障害種別学生数

	日本(2014年度)	米国(2008年度)
LD	262	219,170
ADHD	767	127,260
ASD	3,849	14,140

前述の文科省の調査(2012)によると、公立の小中学校において特別な指導を要する児童・生徒は、LDの特徴である学習面での著しい困難を示す(4.5%)、ADHDの特徴である「不注意」または「多動性-衝動性」の問題を著しく示す(3.1%)、ASDの特徴である「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す(1.1%)である。この調査は、通常学級の担任が記入し、コーディネーターや教頭(副校長)が確認した資料に基づくため、医師の診断に基づいた結果ではない。そのため、発達障害のある児童生徒の割合を示すものではなく、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合の推定値である。本稿で引用している高等教育機関に在籍する発達障害学生

数も、診断のある学生に加え、診断書はないものの教育上の配慮を受けている学生も含めている。LDの学生が少なく、ASDの学生が多いことは、わが国にLDの診断・判断をするアセスメント法が十分に確立されていないこと、特に高等教育機関入学後の年齢を対象にした検査が少ないことが要因の一つとしてあげられるかもしれない。また、LDの主症状の一つであるディスレクシアは、音韻処理のつまずきが主な要因として挙げられる(宇野ら,2007)が、英語(文字と音の対応が不規則)と日本語(文字と音の対応が基本的に1対1)といった言語の特徴からも、米国でLDが多い要因の一つと考えられる。また、ASDの学生が多いことは、高校までの環境と大学の環境の違いによるところが大きいかもしれない。大学では、自

分で履修する授業を組み立て、時間に間に合うようにキャンパス内を移動し、授業も講義形式、グループワークなど様々な形態をとり、人間関係も不特定多数の学生、教職員との関わりが増える。高校までの「決められた」環境から、「自分で選び組み立てる」環境に移っていく中で、うまく適応できず、特性に気づく学生も多いのではないかと推察される。

図2には米国の学校系統図について示す。わが国では憲法や教育基本法等によって、学校の制度が定められているが、米国では合衆国憲法に教育についての規定はされておらず、各州にその権限が委ねられ、州法によって規定されている。例えばイリノイ州では7歳から16歳の子どもへの保護者は子どもに義務教育を受けさせる義務がある

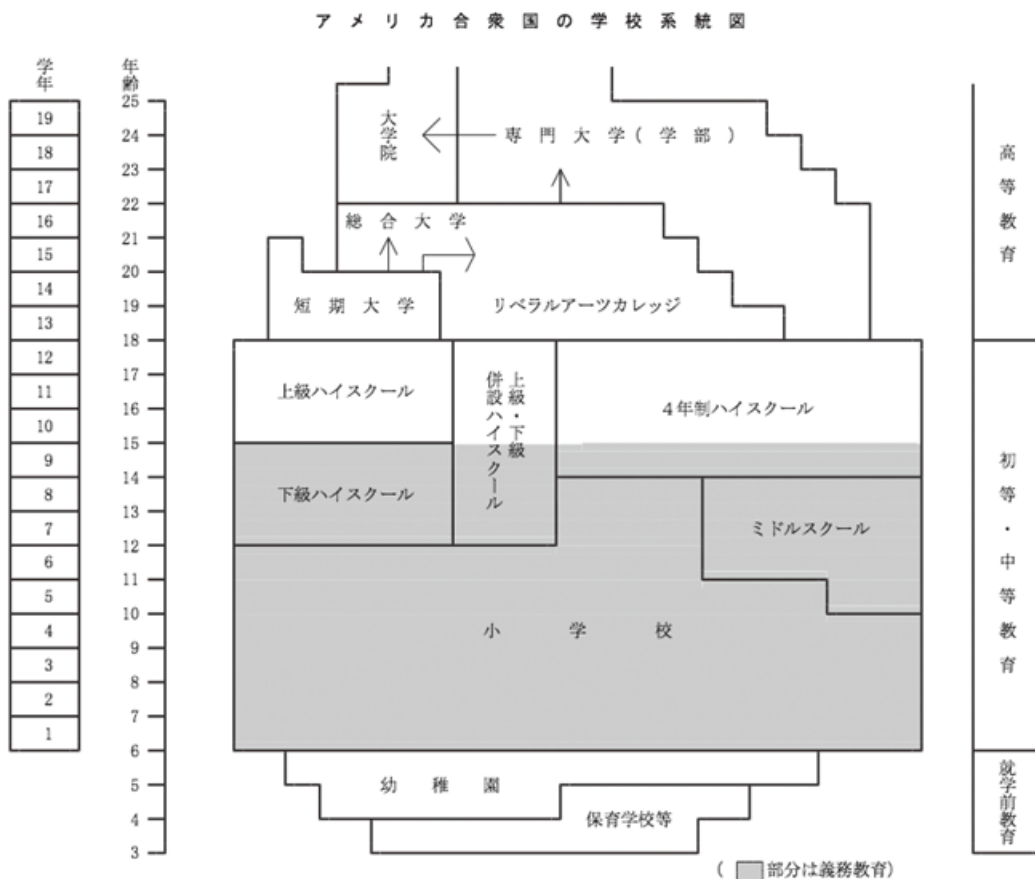


図2 米国の学校系統図(文科省「教育指標の国際比較」(2012)より転載)

が、カリフォルニア州では、6歳から18歳の子どもにも義務教育を公立の学校で受ける義務がある等の違いが見られる(文科省, 2005)。概ね、6～7歳から16歳までを義務教育とする州が多く、義務教育年限は9～10年である。学校の段階区分はわが国と同様、6-3-3年制の形態もあれば、6-6年制、8-4年制の3つに大別される。高等教育機関は総合大学、リベラルアーツカレッジ、専門大学、短期大学、および大学院に大別される。専門大学は医学、法学などの職業専門教育を行い、入学者の多くは総合大学またはリベラルアーツカレッジで一般教養を学習した上で、試験を受けて入学する(文科省, 2012)。州が定める方針や制度は、郡や市などの一般的な行政単位とは異なり、学区と言われる教育専門の行政単位で行われる。

米国の大学入試制度は、一般的な印象として「入りやすく、出にくい」イメージを持っているかもしれない。もちろん選抜は行われているが、その方法が日本の入試制度とは異なっている。伊藤(2000)によると、個々の大学が行う学力検査は基本的に行われず、代わりに、SAT(Scholastic Aptitude Test)とACT(American College Test)といった学力試験に加え、高校の調査書の評価点平均GPA(Grade Point Average)、エッセイ、推薦状などを提出する形態となっている。SATは教育テスト機構(Educational Testing Service: ETS)が実施し、ACTはアメリカ大学テスト協会(American College Test: ACT)が実施している。どちらも日本のように一度限りの受験ではなく、複数回受験し、その中から最も良い成績を提出することができる。

わが国の入学試験に関しては、2011年1月に行われた大学入試センター試験において、初めて発達障害も特別措置の対象と認められ、95人の受験者が試験時間の延長などの特別措置を受けた。(大学入試センター, 2013)

3. 米国と日本の障害学生支援に関する法律制度

わが国においては、2005年4月に施行された

発達障害者支援法において「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」と、発達障害のある学生への教育的な支援の必要性が初めて明示された。

また、2006年12月に国連総会で採択された障害者権利条約においては、「教育についての障害者の権利を認める」(第24条第1項)とし、「障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」(第24条第5項)と定めている。この条約に、わが国は2007年9月に署名し、その締結に向けた国内法の整備を進めてきた。

2011年8月には障害者基本法の改正にあたり、障害者の定義が「身体障害、知的障害、精神障害(発達障害を含む。)その他の心身の機能の障害(以下「障害」と総称する。)がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう」と見直され、発達障害が障害者基本法の対象となることが明文化された。この基本法で定められた障害者の定義に関して、文科省(2015)は、「障害者が日常生活又は社会生活において受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとのいわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえている。したがって、法が対象とする障害者は、いわゆる障害者手帳の所持者に限られない」との解釈を示している。障害は個人の中にあるもの(医学モデル)だけではなく、社会との関わりの中にあるもの(社会モデル)とする障害の捉え方の変更は、2001年にWHO(世界保健機構)で改定されたICF(国際生活機能分類)における障害の捉え方と同様である。

2013年には障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(以下、障害者差別解消法)を制定し(施行は2016年4月)、差別的取り扱いの禁止と合理的配慮の提供が法律で定められた。高等

教育機関における合理的配慮については、2012年12月に文部科学省が「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」を示し、2015年11月には、「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」を定め、今後各大学で求められる合理的配慮の考え方について示している。私立大学はこの対応指針を基準に差別的取り扱いや合理的配慮を検討し、国公立大学は対応要領を大学ごとに作成し障害学生支援に臨むこととなる。

障害は個人の中にあり、障害のある人は善意によって支援されるものといった考えから、障害のある人も等しく教育を受ける権利を有することが法的に定められ、教育を受けるにあたって存在する社会的な障壁に関しては合理的な範囲で取り除かれることが当然とされる社会への変革が求められている。

一方、自由と平等の理念のもと建国された米国では、個人の権利が尊重される文化・歴史的背景がある。黒人の差別撤廃を求めて始まった公民権運動の結果、1964年に「公民権法(Civil Rights Act of 1964)」が制定され、人種、性、皮膚の色、宗教、出身国による差別禁止が定められた。公民権法においては、障害に関する差別禁止は明記されなかったが、この公民権運動の高まりは、障害を理由とする差別禁止に繋がっていくこととなる。1973年には、ベトナムからの負傷兵のために障害に基づく排除・差別の禁止を定めた「リハビリテーション法第504条(Rehabilitation Act of 1973)」が成立した。第504条は、障害者差別に関する米国初の立法であり、連邦の助成金を受けている機関に対し差別禁止を定めた。その条文において、大学等高等教育機関の事業一切もこの法律の適用範囲であることが明記されている。そして1990年に成立した「障害のあるアメリカ人法(Americans with Disabilities Act of 1990)」(以下ADA)は、リハビリテーション法第504条の対象外だった、雇用、州政府や地方自治体による公的サービス、ホテルやレストランなどの民間事業における公共施設、サービスの分野などにおけ

る包括的な差別禁止を規定した。このADAが米国社会にもたらしたインパクトは大きい。ADA第12101条第7項には「障害者に関する適切な国家目標は、障害者に機会均等、完全参加、自立生活、そして経済的自足を保障することである」と記されており、これまでのように障害者を保護の客体として捉えるのではなく、相違をどのように受け入れるかといった視点に移り、障害者差別禁止に関して、新しいパラダイムへの転換を宣言している法であると有田(2011)は述べている。これらの法の対象となる者は、合理的配慮の提供有無に関わらず、サービスの享受や活動への参加について、本質的な適格要求条件に適するもの(適格障害者: qualified individual)である。高等教育機関における適格障害者とは、障害者であることのみならず、入学に関する本質的な条件を満たしている者(日本学生支援機構, 2008)である。公民権法では、人種や肌の色、性といったカテゴリーによる差別を禁止しているが、ADAでは適格障害者に対して、合理的配慮を取らないことを差別としている点で根本的なアプローチの違いがあると有田(2011)は指摘している。Karlan & Rutherglen(1996)は、このアプローチの違いを雇用場面の例を取り上げ、紹介している。50ポンドの袋を担いで運ぶことが「本質的機能」であるとした場合、障害を持つ男性が合理的配慮があれば運べると主張すれば、雇用主は彼がその袋を運搬できるように手押し車等を配備しなければならないことになろう。しかし、女性応募者は50ポンドの袋を運べないからといって、事業者に対して合理的配慮を要求できない。事業者が当該業務を遂行できないという理由で当該女性を採用しなくても、性差別にはあたらないことを解説している。障害は個人によって多様であるため、従来のカテゴリーによる差別禁止よりも、適格障害者と適用事業主の間で合理的配慮の提供に関して個別的な交渉が行われる方が適切であろう。ADAによって、高等教育機関は障害学生の支援を行う必要がある一方で、学生は権利を行使する責任を負う。その中でも特に、セルフアドボ

カシー（権利擁護）が求められる。目標を達成するためには、できないことが何であり、それを代償する方法が何であるかを申し立てることは学生の責任である（北村ら，2010）。高校までは障害のある子どもの教育に関する法律（Individuals with Disabilities Education Act）（以下 IDEA）により、個別教育計画（Individualized Education Program：IEP）の作成、最も制約の少ない教育環境（Least Restrictive Environment：LRE）の保障、無償の適切な公教育（Free Appropriate Public Education：FAPE）の提供が学区に義務付けられているのに対し、高等教育機関にはFAPEの提供は義務化されておらず、代わりに合理的配慮の提供が求められている（日本学生支援機構，2008）。つまり、高校教育までは、障害がある、あるいは学習不振であることを本人または家族が申し立てる、あるいは申し立てに先立って学校が特別な支援が必要な子どもと判断すれば、それに同意さえすれば、評価やIEPの作成、何が適切な教育であるかは、学区が中心となり本人および保護者の同意を得て行われていたが、高等教育に移るとどのような障害があり、どのような配慮を求めるのかは、学生が自分で申し立てる責任があるのである。

4. 米国と日本の発達障害学生支援の実際

日本の発達障害学生支援に関しては、丹治・野呂（2014）が整理し、報告している。1996年から2013年までに投稿された、発達障害学生支援に関する論文31本から、支援内容や支援方法を一覧にしている。また、仲（2014）は発達障害学生に対する支援体制、修学支援、就職支援についての文献研究から、発達障害学生支援についてまとめている。日本学生支援機構は、「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査」を毎年調査・報告しており、2008年度からは全障害種別のうち、発達障害学生に関するデータだけを巻末にまとめている。丹治・野呂（2014）を元に、仲（2014）

や日本学生支援機構の調査報告から、我が国で行なわれている発達障害学生支援の内容を表3に示す。この一覧に示されている支援内容がすなわち、発達障害学生が修学において躓きやすい箇所であると考えられる。

入学前

川嶋（2007）によると、米国では高校生が大学に来てどのような場所か知るブリッジプログラムや説明を受けるオリエンテーション、入学予定者に共通の課題を出し、入学後にそれについて議論し、結びつけを高めるコモンリーディングなどが行われている。高校から先の段階については、移行計画を早期に作成することがIDEAでも示されている。一般的には、16歳で計画を作成するが、ペンシルベニア州のように、14歳から計画を作成する州もある（Hurewitz&Berger,2008）。しかし、それでも移行計画を始めるには遅い（Cummings et al,2000）といった指摘もあり、ニューヨーク州では12歳から計画の作成を義務付けている（New York State Department of Education,2000）。Janiga & Costenbader（2002）は、高校から高等教育への移行にあたって、自分の障害の理解、強みと弱みの理解、自己決定スキルとより様々な要求が高まる高等教育への備えが必要であると指摘している。

入学直後

全ての学生がLDまたはADHDの診断を持っているランドマーク大学では、入学直後に10日間のオリエンテーションを行う（片岡，2009）。内容は、キャンパスツアーや履修登録についての説明、学業アドバイザーや寄宿舎スタッフ等の面談といったように他大学と変わりはないが、伝え方において配慮を行っている。例えば、朝起きてから学校に行くまでのこと、宿題をしたり、薬を飲んだりするというのを、1つ1つ言葉で具体的に表して伝えることでイメージすることを支援している。さらに、説明したことと同じ内容が書かれている書類を渡している。音声言語理解の

表3 日本の発達障害学生支援の内容(丹治・野呂(2014)を改変)

支援内容	サブカテゴリー	具体的な支援内容
入学前 入学直後	面談	オープンキャンパスでの面談、入学前面談
	支援方針ケース会議	支援ニーズの聴取、支援計画の作成、支援体制の構築、
	履修相談	必要単位の確認、履修授業の見直し、履修ペースの調整
授業	環境調整	座席の配置、ノイズキャンセリングヘッドホンの使用、
	学習の仕方	ノートの取り方、配布資料保管の仕方
	情報保障	講義録音、授業資料の配布、チューターの活用、PCの持ち込み
	授業形式の変更	プレゼンテーションによる抗議へ変更、実習グループの編成配慮
	トラブルへの対応	パニックへの対応、居場所の確保、休憩室の確保
	障害特性の伝達	教員への特性の説明と配慮願ひ、サポートブックの配布
	出席の代替	出席代替措置としての個別レポート、別室受講の許可
試験	プログラム学習	基礎学力向上プログラムの実施
	レポートの体裁指示 個別の配慮	レポートの雛形提示、レポートの章立て提示 別室受験、時間延長、追試、板書による試験指示、解答方法
研究	担当教員・ゼミ学生 個別の配慮	特性の伝達、対応や配慮のポイント、ルールの明確化 目標のsmallステップ化、スケジュールの共有、メモの活用
	適切な振舞い グループワーク	具体的な場面を想定した振る舞い方やルールの助言 テーマに応じた発表、話し合い、レクリエーションの参加
対人関係 スキル	プログラム学習	ソーシャルスキルトレーニングの実施
	共同作業のアルバイト ラウンジの活用	共同作業を伴う短期雇用プログラムの実施 談話室の設置
	社会常識指導	社会常識テスト、ソーシャルストーリーの実施
	予定管理の助言 空き時間の使い方 生活リズムの助言 パニックの対処	スケジュール帳を用いた予定管理 休憩時間の居場所確保、学食の使い方の助言 身だしなみの助言、生活習慣改善の助言 パニック時の対処方法の助言
生活スキル	金銭管理 整理整頓	金銭管理スキル 資料の整理、ファイリングの助言
	就職活動の個別相談 支援機関との連携 インターンシップ	面接の練習、セミナーの実施、職場選択の相談 職業評価、就業体験、インターンシップ 実習先との連携、ジョブコーチ
	外部実習	事前実習の実施、特性の説明と理解願ひ、実習中の居場所確保
課外活動	サークルへの周知	サークル活動内の役割配慮、ルールの周知
自己理解	特性の理解促進	グループワーク前後の振り返り、知能検査に基づく特性の説明
メンタルケア	医療機関の紹介	精神科受診のリファーマ、服薬のすすめ、デイケア治療の紹介
保護者	保護者との連携	情報共有、障害特性の理解、進路選択
高校	出身校との連携	情報の引き継ぎ

弱さや、書字障害によるメモを取ることの困難さへの配慮である。また、履修指導についてはオリエンテーションでの説明に加え、学業アドバイザーとの個人面談を行っている。読み書きスキル、PCスキル、コミュニケーションスキル育成のワークショップや、障害の自己認知を促す科目が設定されていることが特徴的である。また保護者向けのプログラムも用意されており、学生が受けられる支援や、当面の予定、保護者の心得などが説明される。保護者の不安を減らすことを目的とし、過干渉な親から程よい距離感を持って接し、学生の自立を促すよう連携を図ることを目的としてい

る。

授業

カリフォルニア州立大学バークレー校では、LDの学生に、講義の概観を示すこと、視覚的な補助を使用すること、ハンドアウトを利用し、書くことへの負担を減らすこと、授業開始時に新出の語彙リストを渡すこと、難しい概念はsmallステップで教えることなどの配慮をHPに示している(田中, 2005)。Aderon&Durocher(2007)によると、ASDの学生は、LDの学生と共通する配慮(座席位置の配慮、ノートテイク

の利用、ICレコーダーの使い方指導、静かで刺激の少ない別室での試験や試験時間の延長)に加え、グループ活動やグループディスカッションを避けること、筆記の試験より口頭での試験などの配慮が望ましいと述べている。また、ASD学生の多くは実行機能に不全が伴うため、学習スキルの向上のための補助アシスタントや、長期プロジェクトのためのアシスタントを用意すること(Moreno,2005)、困った時の連絡先や連絡窓口を確立すること、授業のある建物をキャンパスマップで確認したり、授業の前に一度訪れること(Harpur et al,2004)が必要であると報告されている。

試験

Weyandt,L.L.& DuPaul,G(2006)によると、ADHDの学生における一般的な配慮は、試験時間の延長と、刺激の少ない環境による別室受験である。LDの学生に対しては、田中(2005)によると、試験時間の延長、別室受験、計算機、辞典、

ワープロなどの使用許可、拡大文字の使用などが配慮としてあげられている。ワシントン大学では、試験における合理的配慮の例として、1.5倍から2倍の試験時間延長、入力のためのPC利用、別室受験、静穏な試験環境の提供などが挙げられている。授業で使用している教室を利用してもよいし、障害学生支援オフィス内のTesting Centerを利用しても構わないとされている。

米国で行われている発達障害学生支援に関する研究や報告は、「発達障害」で括るのではなく、LDやADHDといった種別ごとに行われていることが多い。これは、それぞれの障害によって認知機能や行動特性が異なるため、修学におけるつまずきも異なり、求められる配慮も異なるからであろう。

5. わが国の高等教育機関における発達障害学生支援の今後の課題

わが国の高等教育機関において、発達障害学生支援に求められる課題を図3に示す。

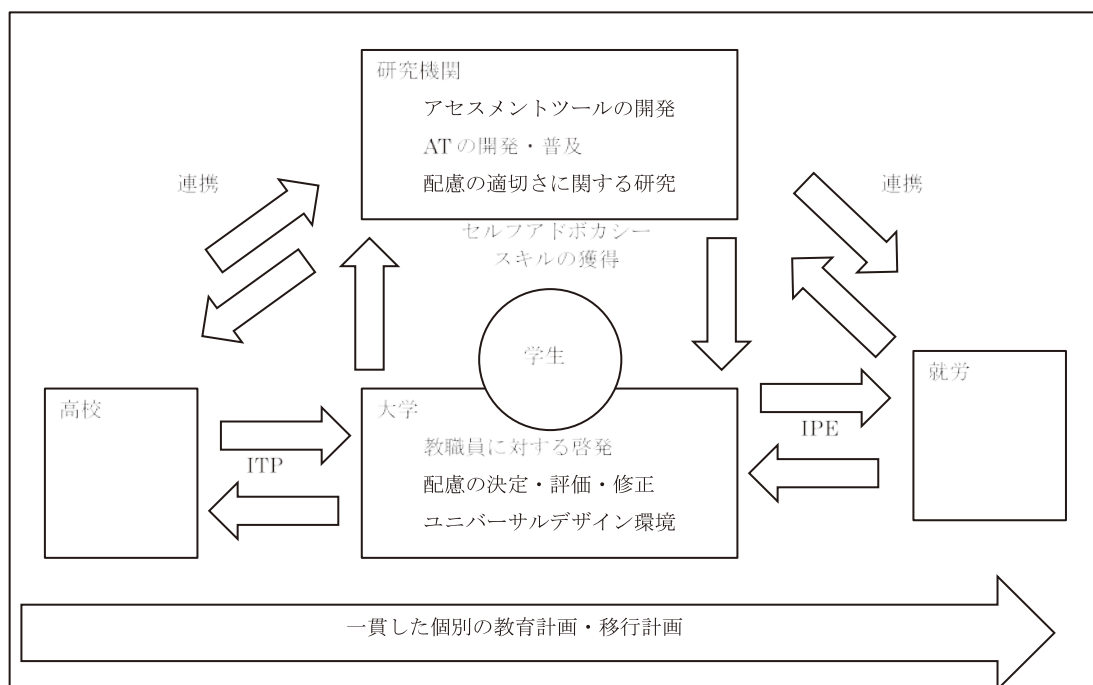


図3 わが国で求められる発達障害学生支援

セルフアドボカシースキルの獲得

高島(2015)は、米国の発達障害者支援及び権利法((Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act)と、日本の発達障害者支援法を比較し、米国に比べ日本の法律においては、発達障害者の権利性が乏しく、支援の受け手として位置付けられていることに言及している。米国では、公民権運動や人権を獲得する運動によって、法律を制定・改正してきた歴史がある。Gold(2011)はADAについて、the tools to fight against it(差別と戦う武器)と呼び、障害者は法律によって保護されるのではなく、法律を武器とし、不当な差別に対しては、権利を主張するものであると述べている。わが国でも障害者差別解消法において「関係事業者は、(中略)障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、(中略)必要かつ合理的な配慮をするように努めなければならない」と示されている。つまり、障害学生が自ら、大学の窓口で自分の障害や求める配慮について申請することが必要なのである。片岡(2008)は米国ランドマークカレッジの視察から、学生がセルフアドボカシースキルを獲得することの重要性について指摘している。アドボカシーとは、その定義は多様であるが、その本質は障害を持つ個人や障害を持たない他者が障害を持つ人々のために、彼らのあらゆる権利の実現へ向けた試みを意味している(三谷・古谷, 2004)。Longhurst(1994)によると、セルフアドボカシーは社会の中で平等な市民としての生活を営めるよう教え合うとともに、障害を持つ人々に可能な限り自立した思想や行動を励ます生活の方法であると定義している。また橋本(1996)によると、アドボカシーにセルフ(自己)という語が付加されることによって、権利のために訴える行為を、代理人ではなく、権利主体本人が中心となって行うという点が強調されるとしている。つまり、障害のある人においても、平等に社会活動に参加する権利を有しており、不当に差別を受けた時、あるいは差別を受け

ることが予想される時に、自ら権利を主張することがセルフアドボカシーであると考えられる。そのためには、①自分の(障害)特性を理解すること②(障害)特性によって差別を受けることがないことを権利として有することを認識すること③(障害)特性をしかるべき時、場面において開示することと言える。このセルフアドボカシースキルを獲得するにあたっては、Cunconan-Lahr & Brotherson(1996)は、自分の長所、価値などを自己認識できること、肯定的な自己像を持つこと、自己コントロールの機会を持つこと、家族からの独立を決意すること、理解されること、受容されることがスキル獲得に有効であることを述べている。また、片岡(2012)は、セルフアドボカシースキルを獲得するための教育において、自己の障害理解を本人の心理状態を考慮した上で行うこと、そして成功体験を中心に、誰にどのように支援を求めるか、具体的な伝え方を教えることが重要であることと、前提として支援者側に障害の理解があることを指摘している。津田(2003)はセルフアドボカシーのself(主体的)であることと支援されることの矛盾について言及した後、支援者は積極的に支援を行わない方が本人の主体性が育まれると述べている。しかし、支援者は何もしなくていいわけではなく「本人のペースに寄り添う支援」を望ましいとし、その中に、「基本的な自己決定支援」と「必要に応じた個別支援」とがあるとしている。表4に、その分類を示す。

表4 本人のペースに寄り添う支援(津田, 2003)

できることは自分でと働きかける支援
・多様な情報を提供する支援
・話し合いの方法理解を促す支援
必要に応じた個別支援
・本人の発言への支援
・話し合いの内容を分かりやすく説明する支援
・本人を励ましたり勇気づける支援

平井(1996)は、支援者と本人との協働関係の重要性について述べ、支援の形態が「指示・注意」→「教示・モデルの提示」→「助言・提案」→「確認」→「示唆」→「参加」といったプロセスで変化していくことを述べている。一方、セルフアドボカシー

スキルの獲得が難しい現状も報告されている。全米 LD センター (National Center for Learning Disabilities : NCLD) (2014) によると、高校まで special education services を受けていた LD 学生のうち、24%しか障害のあることを認識しておらず、その中の約3分の1の学生は高等教育機関に申請していないことを報告している。その理由として、高校段階までは自分で申請する必要がなかったこと、ADA やリハビリテーション法第504条の対象となる要件を満たすかどうか画一化された手続きがないことを挙げている。また、Janiga&Costenbader(2002)の調査によると、LDのある学生にとって、高校から高等教育への移行にあたって最も改善が必要な点として、セルフアドボカシースキルの獲得を挙げている。LDのある学生は保護者や特別支援の教員に依存していること、教員がセルフアドボカシーの必要性について十分に意識していないこと、IDEA(教育法)からADA(公民権法)に変わることによってアドボカシーの形態がどのように変わるのか理解していないことを指摘している。また、Madaus(2008)によると、LDを開示しない理由は、自分に障害があると他者に知られてしまう心理的な抵抗によるものであるとしている。米国での状況を鑑みるに、障害学生個人に権利を主張する全ての責任を負わせることは適切ではない。しかし、全面的に支援の対象として、守られるべき存在であり続けることも適切ではない。支援を受ける中で、自分の特性について理解を深め、また子どもから大人になるに従って、自らの権利の担い手になっていくことが望ましいと考えられる。

配慮の適切さに関して

高橋(2012)は、合理的配慮の「合理的」には、支援者にとって過度な負担にならないという意味での合理性と、困難に対する配慮が認知機能障害と関連しているという意味での合理性の2種類が含まれていると述べている。さらに、合理的配慮の提供に関して、検査結果などの根拠に基づいての実践例が少ないことに触れ、その背景として、

大学生を対象とした検査が少ないことを指摘している。また、Christ&Stodden(2005)は、合理的な配慮はその機関の限られた財政の中で判断されるが、そのサービスが適切で効果的であるか検証した研究は少ないことに言及している。米国では、上述したように、試験時間の延長は配慮の主流として用いられているが、Gregg & Nelson(2012)はLD学生に対して行われた研究をメタ分析し、LDの学生に対し、試験時間の延長が配慮として適切か否かには疑問が残り、さらなる検証が必要だと述べている。また、Weis et al(2014)は、合理的配慮を提供されているLDのある大学生の根拠資料の大規模サンプルから、多くの専門家からの意見書において、生育歴や診断、検査結果などの客観的なエビデンスが反映されていなかったことや、診断や障害の部位特有とは関連しない配慮を勧めていたこともあると指摘し、個別のニーズにマッチした配慮の必要性を訴えている。また、Green&Rabiner(2012)は、ADHDの大学生に対して1990年代から行われている研究を概観し、サンプル数が十分でないことに断りを入れた上で、服薬によって学業や社会性に効果が見られないこと、それに加え、薬が本来の目的とは異なり、悪用されること、一方で認知行動療法やコーチングの効果があることに言及している。また、Wadley&Liljequist(2013)は、ADHDのある大学生61名と健常学生68名を通常の時間と時間を延長した群に分けて試験を実施し、その結果から、ADHDの学生に、試験時間の延長は配慮として相応しくないことを指摘している。Ofiesh et al(2005)は、認知の素早さに関する検査と、学力検査の相関とロジスティック回帰分析の結果から、WAIS-Ⅲの「符号」、Woodcock-Johnson Ⅲ(認知)の「検索の流暢性(Retrieval Fluency)」、「決定速度(Decision Speed)」を除くすべての検査で、LD学生と一般学生の間に有意な差が見られ、その中でもWoodcock-Johnson Ⅲ(学力)の「読みの流暢性(Reading Fluency)」と学力の流暢性クラスターが、選択肢のある読解試験において、時間延長の配慮が必要であるか

どうかの予測因子として最も適していると報告している。LDの根拠資料について調査を行った Sparks&Lovett(2014)によると、標準化された検査において、知能の測定に多く使用されているのはWAIS、WISCであり、学力の測定に多く使用されているのは、Woodcock-Johnson、Wechsler Individual Achievement Test : WIATの順であった。ADHDのある大学生の研究をレビューした Green&Rabiner(2012)によると、こういった研究における課題として、一つの機関の小規模サンプルで行われていること、対象となる学生が実際に診断を有していなくても、特性についての自己申告を頼りにサンプルを選定していることを指摘している。わが国も2016年度から障害者差別解消法に則り、合理的配慮が国公立大学では義務化、私立大学では努力義務とされ、障害のある学生と大学等で合理的な配慮について交渉が行われる。その際に、何を持って障害とみなし、どの程度の配慮がなされるのか、明確な基準はまだない。また、根拠となる検査の種類についても米国ほど充実はしていない。発達障害の中でもASD、ADHD、LDでは必要とされる配慮は異なるであろう。また、それぞれの診断を持っていたとしても、学生の状態は千差万別である。最も大事なことは学生と大学の間で合意形成が得られ、合理的な配慮がなされることであるが、その科学的根拠となるための研究の必要性が今後より高まると考えられる。

ATの開発・普及

単なる情報機器という意味にとどまらず、ニーズの評価から、利用者に合わせてデザイン、カスタム、他の教育サービスとの調整などを含有するアシティブテクノロジー (Assistive Technology:AT) の開発、発展も重要な課題である。ATについては、文部科学省(2002)の「情報教育に関する手引き」において「障害による物理的な操作上の不利や、障壁(バリア)を、機器を工夫することによって支援しようという考え方が、アクセシビリティあるいはアシスティ

ブ・テクノロジーである」と定義されている。近藤(2012)は、IDEAによってアクセシブルな教科書・教材 (Accessible instructional materials : AIM) が公的なサービスとして提供が義務化されている米国に対し、わが国ではテクノロジーの開発においても十分ではない現状について述べ、AIMが提供される仕組みを構築することや、ATを教育や就労、生活の自立を支えるために制度化することを提言している。文科省(2012)の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ)」には、「シラバスや使用される教科書・教材に学生がアクセスできるように配慮し、またその際の支援技術の活用についても配慮することが望まれる。あわせて、高等教育における学習においては、予習・復習・課題への対応等の自主学習が重要な役割を果たしていることに鑑み、自宅等での教材の利用が出来るよう促進することも望まれる。」と記されており、AIMをはじめとする、ATの開発・普及が今後の障害学生支援において、重要な役割を担っていくと考えられる。

ユニバーサルデザイン環境

Schwanke et al(2001)が提唱したA3モデルは、これからの高等教育機関において重要な示唆をもたらすかもしれない。

Edyburn(2010)によると、A3モデルでは、アドボカシー、アコモデーション、アクセシビリティの配分を3つの段階で示している。このモデルをわが国の現状に当てはめると、アドボカシー段階では障害のある本人や家族などが社会的な障壁に対し、配慮を求める権利を有することを自覚し、主張し始める段階であり、各機関は仕組みを変えていく必要があることに気がつく段階である。アコモデーション段階では、各機関が差別的取扱いを禁止し、本人からの申し立てにより、合理的配慮の提供が法令遵守のもと行われる段階である。そして、アクセシビリティ段階では、ユニバーサルデザインの考えを取り入れ、一人の特別な学生のニーズを満たすだけでなく、あらゆる学生にとって機能する環境を用意する段階であ

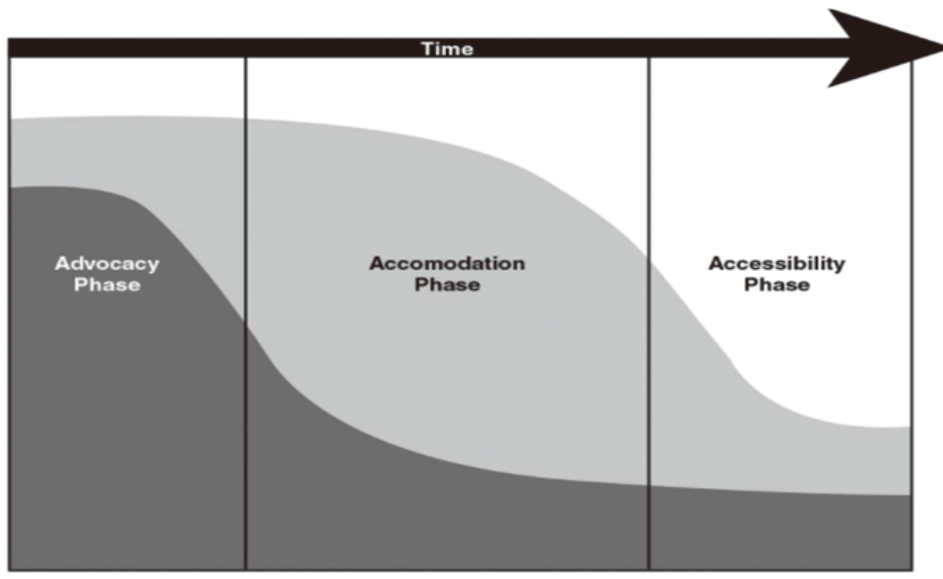


図4 A3モデル (Schwanke et al,2001)

る。現在、各高等教育機関は、2016年度から施行される障害者差別解消法に向けて、専用の相談窓口や委員会などを設置し、対応に備えている。また、障害学生が自らの障害を開示し、権利を主張する風土も十分に根付いておらず、まだ萌芽期の状態である。これから、発達障害学生に対し、合理的配慮が各機関で検討・実施・調整される中で、障害のある学生のみならず、すべての学生にとって学びやすい環境が整備されることが期待される。

【文献】

- Aderon, A., & Durocher, J.S. (2007): Evaluating the College Transition Needs of Individuals With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279.
- 有田伸弘 (2011): 障害を持つアメリカ人法における「合理的配慮」とアフーマティブ・アクション. 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 14(2), 1-10.
- Christ, T.W., & Stodden, R. (2005): Advantage of

- developing survey constructs when comparing educational supports offered to students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 23-31.
- Cummings, R., Maddux, C., & Casey, J. (2000) Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49, 60-72.
- Cuncona-Lahr, R., & Brotherson, M.J., (1996). Advocacy in disability policy : Parents and consumers as advocates. *Mental Retardation*, 34(6), 352-358.
- 独立行政法人大学入試センター (2013): 発達障害と特別措置に関する現状と課題. 入学者選抜研究機構発達障害プロジェクト報告書.
- Edyburn, D.I., (2010): Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33, 33-41.
- Gold, S.D., (2011): Americans With Disabilities Act. p109, Marshall Cavendish.
- Green, A.L., & Rabiner, D.L. (2012): What do we really know about ADHD in college students?

- Neurotherapeutics, 9(3), 559-568.
- Gregg, N., & Nelson, J. N. (2012): Meta-analysis on the Effectiveness of Extra time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents With Learning Disabilities: More Questions Than Answer. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 128-138.
- Harpur, J., Lawlor, M., & Fitzgerald, M. (2004): *Succeeding in college with Asperger syndrome: A student guide*. New York: Jessica Kingsley.
- 橋本義郎 (1996): 権利と行為の社会学. エルピス社.
- 平井智美 (1996): 知的障害を持つ本人の会への支援に関する一考察. *ソーシャルワーク研究*, 22(3), 236-242.
- Hurewitz, F., & Berger, P. E. (2008): Preparing students with autism for college, and preparing colleges for students with autism. *Speaker's Journal*, 8(11), 109-117.
- 伊藤慶明 (2000): 米国大学の入試調査に基づく入試・教育システムに関する一考察. *総合政策*, 2(3), 271-283.
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002): The Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 462-468.
- Karlan, P. S., & Rutherglen, G. (1996) *Disabilities, Discrimination, and Reasonable Accommodation*. *Duke Law Journal*, 46(1), 3-4.
- 片岡美華 (2008): 学習障害のある学生への支援モデル: 米国ランドマーク大学の例より. *鹿児島大学教育学部研究紀要*. *教育科学編*, 59, 37-47.
- 片岡美華・玉村公二彦 (2009): 高等教育における発達障害学生への導入・初年次教育-LD・ADHDに特化したランドマーク・カレッジの場合-. *奈良教育大学紀要*, 58(1), 57-67.
- 片岡美華 (2012): 青年期発達障害者のセルフ・アドボカシー・スキル獲得に向けた教育プログラム開発. 平成 21~23 年度科学研究費補助金 (若手研究 (B) 研究成果報告書).
- 川嶋太津夫 (2007): 初年次教育とその評価. *大学教育学会誌*, 29(1), 48-52.
- 北村弥生・渡部 Taylor 美香・河村宏 (2010): 米国における障害学生への支援~発達障害を中心として~. *国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要*, 31, 31-41.
- 近藤武夫 (2012): 読むことに障害のある児童生徒がアクセス可能な電子教科書の利用-日米の現状比較を通じた今後の課題の検討-. *特殊教育学研究*, 50(3), 247-256.
- 黒山竜太 (2012): 発達の視点からみた学生の自己理解と支援における WAIS- III の活用. *学生相談研究*, 33, 139-150.
- Longhurst, N. A. (1994): *The Self advocacy movement by people with developmental disabilities: A demographic study and directory of self advocacy groups in the United States*, 3-31.
- Madaus, J. W., Gerber, P. J., & Price, L. A. (2008): *Adults with Learning Disabilities in the Workforce: Lessons for Secondary Transition Programs*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 148-153.
- 三谷嘉明・古屋 健 (2004): 知的障害を持つ人のセルフ・アドボカシー促進プログラム. *名古屋女子大学紀要*, 50 (人・社), 81-92.
- 文部科学省 (2002): 情報教育の実践と学校の情報化~新「情報教育に関する手引」~.
- 文部科学省 (2005): 義務教育に係る諸制度の在り方について (初等中等教育分科会の審議のまとめ).
- 文部科学省 (2012): 教育指標の国際比較 (平成 24 年度版).
- 文部科学省 (2012): 高等学校教育の現状.
- 文部科学省 (2012): 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告 (第一次まとめ).
- 文部科学省 (2014): 平成 26 年度月国基本調査 (確定値) の公表について.
- 文部科学省 (2015): 文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針.

- Moreno,S(2005): On the road to a successful college experience:Preparations make the difference.Autism Spectrum Quarterly, 16-19.
- 中村順子・浦林寛英・中島育美・水内豊和(2011): アメリカ合衆国における障害のある大学生の支援－マーレイ州立大学における SDS の取り組みから－. 富山大学人間発達科学部紀要, 6(1), 199－204.
- 仲律子(2014): 大学における発達障害学生支援の文献研究から－支援の実際と課題－. 鈴鹿国際大学紀要 CAMPANA,21,159-176.
- National Center for Education Statistics(2011):Students with Disabilities at Degree-Granting Postsecondary Institutions. U.S.DEPARTMENT OF EDUCATION.
- National Center for Learning Disabilities(2014):The State of Learning Disabilities Third Edition.
- 日本学生支援機構(2008): 諸外国の高等教育機関における障害のある学生に対する修学支援状況調査・情報収集事業. 平成19年度 厚生労働省 障害者保健福祉推進事業 障害者自立支援調査研究プロジェクト.
- 日本学生支援機構(2015): 平成26年度(2014年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- Ofiesh.N.,&Mather.N.,&Russell.A.,(2005): Using speeded cognitive, reading, and academic measures to determine the need for extended test time among university students with learning disabilities. Journal of Psychoeducational Assessment, 23(1), 35-52.
- Schwanke, T. D., Smith, R. O., & Edyburn, D. L. (2001). A3 model diagram developed as accessibility and universal design instructional tool. RESNA 2001 Annual Conference Proceedings, 21, RESNA Press,205－207.
- Sparks,R.L.,&Lovette,B.J.(2014): Learning Disability Documentation in Higher Education ; What Are Students Submitting?.Learning Disability Quarterly,37(1),54-62.
- 高橋知音(2012): 発達障害のある学生への合理的配慮と心理検査. 心理学ワールド, 58, 23-24.
- 高島恭子(2015): アメリカにおける発達障害者の学校から職業生活への移行支援. 長崎国際大学論叢,15, 95-107.
- 丹治敬之・野呂文行(2014): 我が国の発達障害学生支援における支援方法および支援体制に関する現状と課題. 障害科学研究,38,147-161.
- 田中貞子・都築繁幸(2005): 米国の高等教育における学習障害学生への学習支援の実際. 軽度発達障害学研究. 2(1), 29-36.
- 津田英二(2003): セルフ・アドボカシーの支援をめぐる基本的視点 - 支援者の属性と支援の内容に関する実証的研究 -. 神戸大学発達科学部研究紀要, 10(2), 91－105.
- Wadly,M.N., & Liljequist.L.(2013): The Effect of Extended Test Time for Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Journal of Postsecondary Education and Disability, 26(3), 263－271.
- Weis,R.,Dean,E.L.,&Osborne,K.J.(2014): Accommodation Decision Making for Postsecondary Students With Learning Disabilities: Individually Tailored or One Size Fits All?. Journal of Learning Disabilities,13.
- Weyandt,L.L.&DuPaul(2006): ADHD in College Students.Journal of Attention Disorders, 10(1),9-19.

小笠原哲史(おがさわら さとし)
明星大学発達支援研究センター研究員